



**HAL**  
open science

# La Protection judiciaire de la jeunesse face à la scolarité des mineur×e×s sous main de justice

Benjamin Denecheau

## ► To cite this version:

Benjamin Denecheau. La Protection judiciaire de la jeunesse face à la scolarité des mineur×e×s sous main de justice. *Agora débats/jeunesses*, 2023, N°93 (1), pp.7 - 22. 10.3917/agora.093.0007 . hal-04052816

**HAL Id: hal-04052816**

**<https://hal.science/hal-04052816v1>**

Submitted on 30 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

# La Protection judiciaire de la jeunesse face à la scolarité des mineur·e·s sous main de justice

## *Un travail intermittent sur une question marginalisée*

Benjamin DENECHÉAU

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris-Est Créteil, LIRTES (UR7313), [benjamin.denecheau@u-pec.fr](mailto:benjamin.denecheau@u-pec.fr)

*Version acceptée pour publication de l'article :*

Denecheau, B. (2023). La Protection judiciaire de la jeunesse face à la scolarité des mineur·e·s sous main de justice. Un travail intermittent sur une question marginalisée. *Agora débats/jeunesses*, (93), 7-22. <https://doi.org/10.3917/agora.093.0007>

## Résumé

Qu'implique le suivi de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) sur la scolarité ? À partir d'une recherche qualitative située dans deux unités éducatives de milieu ouvert de la PJJ et composée de 42 journées d'observation, de 20 entretiens semi-directifs de professionnel·le·s et de l'analyse de 380 situations de mineur·e·s, cet article montre que la scolarité et la formation sont prises en compte lorsqu'elles posent problème. Le travail qu'elles requièrent est particulièrement difficile pour les éducateur·trice·s confronté·e·s aux temporalités de l'école et à des processus de formation différents de la leur et du temps judiciaire. Ces discordances et le contexte du travail en milieu ouvert ne permettent pas d'atténuer les distances scolaires déjà fortement marquées pour une majorité des jeunes suivi·e·s.

## Introduction

La scolarité des mineur·e·s délinquant·e·s est un objet de recherche peu exploré et le sujet souffre de stéréotypes courants. Dans les débats publics, un lien direct est régulièrement établi entre des difficultés scolaires très prononcées (voire un décrochage scolaire) et des comportements délinquants (Blaya, 2012 ; Esterle, 2015). Ces discours soutiennent l'idée qu'une scolarité difficile, marquée par des comportements d'éloignement (absentéisme, décrochage) et de désordre scolaire, conduirait à des comportements déviants délictueux. Pourtant, l'analyse de la littérature scientifique permet une autre lecture qui démontre que ces liens sont peu évidents. Les difficultés

scolaires, qui sont susceptibles de mener aux ruptures, sont beaucoup plus présentes au sein des franges les plus précarisées des milieux populaires, dont sont majoritairement issu·e·s les jeunes sous main de justice (Teillet, 2021). Mais les sorties de l'école sans diplôme ne sont pas source de comportements délinquants (Jarjoura, 1993) et ce sont davantage les processus d'exclusion (socio-économique, de mauvaise réputation), qui précèdent et suivent les ruptures scolaires, qui peuvent contribuer, pour certain·e·s, à nourrir des parcours délinquants (Mucchielli, 2014). Ces travaux montrent donc que délinquance et difficultés scolaires importantes résultent d'abord de situations sociales précaires, lorsqu'on considère la délinquance d'exclusion, qui n'est pas la seule catégorie établie (on peut également citer les catégories de la délinquance initiative<sup>1</sup>, ou encore « en col blanc », qui sont moins évoquées dans les débats publics). Si l'école peut contribuer à la construction de la déviance, c'est plutôt dans les processus de structuration des classes, de l'orientation, ou encore de sanctions et d'exclusion scolaires (Moignard, 2008). Cet article se focalise sur l'intervention de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et vise à montrer que lorsqu'un·e jeune est suivi·e par ces services, le travail des éducateur·trice·s sur sa scolarité reste limité et complexe, et peine à réduire les difficultés que le temps judiciaire peut venir aggraver.

Bien qu'ils/elles constituent une population hétérogène par leurs situations sociales et leurs parcours judiciaires, les mineur·e·s sous main de justice ont la particularité commune d'être pris en charge par des professionnels qui mettent en œuvre une action éducative dans le cadre de la PJJ. Cette action est fondée par l'ordonnance du 2 février 1945. Celle-ci installe le postulat de l'éducabilité pour les mineur·e·s jugé·e·s délinquant·e·s : ils/elles doivent être considéré·e·s comme éducatibles et ce principe doit primer sur la sanction pénale (Bourquin, 2007). Pour autant, le principe d'éducabilité se heurte à la pratique et au contexte des interventions. La littérature a mis au jour la complexité du travail des éducateur·trice·s de la PJJ : un retour historique montre une action qui se situe entre l'éducation, la protection et la sanction caractérisée par le contrôle judiciaire, le corps professionnel s'étant constitué davantage sur les deux premiers versants du travail d'encadrement et d'accompagnement des jeunes délinquant·e·s (Sallée, 2016).

Parmi les multiples éléments qui composent l'action éducative des professionnels de la PJJ, la scolarité et la formation les mettent en difficulté et sont souvent mises de côté. Citant un rapport de 1978, Jean-Jacques Yvrel constate que « le "désintérêt" pour la pédagogie et le scolaire [...] est profondément inscrit dans l'histoire de la justice des mineurs » (Yvrel, 2015). Il souligne qu'historiquement, ce désintérêt s'incarne dans le peu de temps d'enseignement accordé aux jeunes concerné·e·s, et par l'attribution de cette tâche à des personnes non qualifiées.

La mise en œuvre des mesures judiciaires par la PJJ se fait dans différents lieux : le milieu ouvert, les unités d'activités de jour, les lieux de placement et les lieux d'incarcération<sup>2</sup>. Ces formes d'« éducation sous contrainte » (Sallée, 2016) revêtent des formes particulières selon que la

---

<sup>1</sup> Laurent Mucchielli attribue ce terme à des actes interdits par la loi, commis par des jeunes dont la trajectoire de vie ne présente pas de rupture, de traumatisme, ou de problème de socialisation primaire. Il s'agit généralement d'actes peu graves, « le plus souvent dans l'entraînement d'un petit groupe » (Mucchielli, 2014, p.80). Ces transgressions ne sont pas détectées pour la plupart, beaucoup se règlent de façon informelle, et présentent la particularité de concerner une majorité d'individu, environ 75% des adolescents interrogés reconnaissent avoir un jour ou l'autre commis une infraction (Le Blanc, 2003, p. 59, cité dans Mucchielli, 2014, p. 80).

<sup>2</sup> En 2018, 143 327 jeunes étaient suivis pour 216 908 mesures. Parmi celles-ci, 53 % étaient des mesures de milieu ouvert, 43 % des mesures d'investigation et 4 % des mesures de placement (Ministère de la justice, 2018).

configuration de l'intervention se situe seulement en milieu ouvert (les jeunes sont suivi·e·s par un service et un·e éducateur·trice de la protection judiciaire, ils doivent répondre à leurs injonctions de rendez-vous et de démarches) ou également en milieu fermé (le/la jeune est placé·e dans un foyer, dans un centre éducatif fermé ou renforcé, ou est incarcéré·e). Dans le prolongement des travaux de Nicolas Sallée, cet article se focalise sur la dimension des actes éducatifs de ces professionnels – le lien avec la scolarité – et dans un des espaces de la PJJ – le milieu ouvert, en l'occurrence deux unités éducatives de milieu ouvert (UEMO). Parmi les espaces d'intervention de la PJJ, le milieu ouvert est celui qui met en place le plus grand nombre de mesures éducatives judiciaires, c'est aussi celui qui est central lorsque la mesure implique un placement : l'éducateur·trice de milieu ouvert est censé·e faire le lien avec les autres services.

Ces mesures n'allègent pas les parents de leurs responsabilités, ils conservent l'autorité parentale, et les éducateur·trice·s de la PJJ s'ajoutent aux acteurs éducatifs qui travaillent sur la situation du/de la jeune (travailleurs sociaux et travailleuses sociales, enseignant·e·s...), constituant un ensemble hétérogène dont les actions éducatives ne sont pas toutes en concordance. Lorsque le judiciaire est en jeu, on observe une détemporalisation de l'intervention sociale, qui se fait dans l'urgence, c'est-à-dire sur des temporalités de plus en plus courtes, et qui est marquée par le registre de l'immédiateté, s'éloignant progressivement du temps éducatif qui, lui, s'inscrit dans la longueur (Bessin, 2006). Nous verrons que cette compression des temporalités exacerbe les difficultés du travail sur la scolarité ainsi que sur la formation et rend difficile celui avec les autres secteurs, notamment l'école.

Notre recherche analyse les situations dans lesquelles les éducateur·trice·s de la PJJ interviennent sur la scolarité, et les difficultés auxquelles ils/elles font face. Nous commencerons par étudier les données sur la scolarité que nous avons recueillies et qui mettent en évidence les difficultés rencontrées par une part importante des jeunes sous main de justice. Nous évoquerons ensuite le travail des éducateur·trice·s sur la scolarité. Nous montrerons qu'au sein de la PJJ, la scolarité est une question marginalisée et que l'intervention dans ce domaine ne peut être que limitée et intermittente par rapport à chaque situation. Nous finirons en abordant le poids de la contrainte pénale, qui complique encore ce travail.

## **Méthodologie**

Cet article s'appuie sur une recherche consacrée à la question scolaire dans le milieu ouvert de la PJJ<sup>3</sup>. Le terrain est constitué de deux UEMO, sur deux territoires géographiques différents, et le recueil de données a eu lieu au cours des années 2016 et 2017. Des données quantitatives ont été recueillies dans les dossiers des jeunes pris en charge par les deux UEMO à la même date (n = 462). Pour les recueillir, nous avons demandé aux éducateur·trice·s de renseigner des informations dans un tableau à propos de chacun de leurs suivis : par exemple si le ou la jeune

---

<sup>3</sup> Cet article est issu d'une recherche conduite avec Delphine Bruggeman intitulée « La protection judiciaire de la jeunesse et la scolarité des mineurs : places, rôles et pratiques des professionnels dans la communauté éducative » (École nationale de la PJJ, université de Lille 3 Proféor-CIREL, université Paris-Est Créteil LIRTES). Je souhaite ici la remercier chaleureusement pour ce travail conjoint et les échanges riches qui ont nourri les analyses présentées dans cet article.

était scolarisé·e, en formation, en emploi, ou en impossibilité de l'être (incarcéré·e par exemple) ; puis d'indiquer, pour les jeunes scolarisé·e·s ou en formation, s'ils/elles étaient globalement présent·e·s, mais avec un problème d'absentéisme relevé par l'établissement, ou pas du tout présent·e·s. Tou·te·s n'ont pas rempli ces tableaux, et nous avons pu recueillir des informations pour 437 jeunes. Dans cet échantillon, la moyenne d'âge est de 16 ans et 3 mois, et 86 % sont des garçons. La situation scolaire est connue pour 380 jeunes.

L'enquête est également constituée d'une phase qualitative auprès de ces équipes, composées respectivement de 13 et 16 professionnel·le·s auprès desquel·le·s nous avons réalisé 42 journées d'observation et procédé à 20 entretiens semi-directifs approfondis portant sur leurs pratiques et les situations sur lesquelles ils/elles travaillaient. Les entretiens ont abordé le parcours social et professionnel, puis le travail sur les mesures. Nous nous sommes souvent appuyés sur le tableau qu'ils/elles venaient de remplir, ou sur certains de leurs dossiers comme support à l'entretien.

Nous avons également analysé qualitativement les dossiers selon les catégories qui sont ressorties des tableaux recueillis et des entretiens (pour comparer les situations perçues comme préoccupantes sur le plan scolaire avec celles qui ne l'étaient pas). Nous avons identifié ce qu'il était possible de reconstituer de leurs parcours (tel qu'ils sont lus et renseignés par les professionnel·le·s). Ce recueil complète les autres outils, bien qu'il présente de nombreuses limites, déjà soulignées par Guillaume Teillet (2021), notamment parce qu'il s'agit de documents incomplets, renseignés pour rendre certains comptes (ils ne contiennent pas toujours l'ensemble des traces écrites laissées des professionnel·le·s). Nous étudierons plus particulièrement deux situations qui permettront de mettre en exergue la discordance des temporalités et la mise en difficulté du travail sur la scolarité et la formation.

## **Des difficultés scolaires particulièrement marquées pour le public de la PJJ**

Les données sur la scolarité des jeunes sous main de justice sont rares. Elles sont inégales dans les dossiers et ne sont pas recensées par les services de la PJJ. C'est un premier indicateur de la place faite à la scolarité lors de ces mesures. Nous avons recueilli les situations des jeunes à partir des dossiers et des informations dont disposaient les professionnel·le·s, selon les critères décrits plus haut.

Tableau 1. Situation des jeunes de l'échantillon (scolarisé-e-s, en formation, en emploi ou autre)

Situation	Nombre	% sur les dossiers renseignés
<b>Scolarisé-e</b>	<b>168</b>	<b>44,2 %</b>
<i>Ordinaire</i>	157	41,3 %
- <i>général</i>	70	18,4 %
- <i>technologique</i>	0	0,0 %
- <i>professionnel</i>	67	17,6 %
- <i>primaire ou maternelle</i>	19	5,0 %
<i>Autre (adapté, dispositif scolaire, etc.)</i>	12	5,2 %
<b>Non scolarisé-e</b>	<b>212</b>	<b>55,8 %</b>
<i>En formation (dispositif ASE, PJJ, médico-social)</i>	46	12,1 %
<i>En emploi</i>	11	2,9 %
<i>Incarcéré-e</i>	24	6,6 %
<i>Sans solution officielle ni scolarisé-e, ni en formation, ni en emploi, ni incarcéré-e</i>	70	18,4 %
Situation inconnue	60	15,8 %
<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>100%</b>

Les résultats montrent que près de la moitié des jeunes des deux services sont scolarisé-e-s (44,2 %). Toutefois, une inscription dans un établissement scolaire ne garantit pas que le ou la jeune le fréquente régulièrement. Ainsi, si officiellement 18,4 % (n = 70) ne sont pas inscrit-e-s dans un établissement scolaire, ne sont pas en formation et n'ont pas d'emploi, ils/elles sont 22 sur les 168 inscrit-e-s dans un établissement scolaire à ne pas aller dans l'établissement (13 %), ce qui donne un taux de 24,2 % de jeunes non scolarisé-e-s dont la situation est jugée problématique par l'institution (ni en emploi, ni en formation, ni dans un dispositif). L'écart est grand avec la population générale, où 96,6 % des jeunes de 16 ans sont scolarisé-e-s (48,8 % dans notre échantillon), le taux étant encore de 94,1 % à 17 ans<sup>4</sup> (36,7 % dans notre échantillon).

Parmi les inscrit-e-s dans l'enseignement secondaire, 48,9 % sont en filière professionnelle, contre 28,7 % pour la population générale (DEPP, 2018). Les résultats de Guillaume Teillet soulignent des tendances similaires. L'analyse des 509 dossiers met au jour des scolarisations plus fréquentes dans l'enseignement professionnel (47,5 %), et montre que les taux de scolarisation sont plus faibles qu'en population générale, atteignant 30 % de moins à l'âge de 17 ans en défaveur des jeunes de l'échantillon (Teillet, 2021). Ce sont des constats qui rejoignent ceux dressés par une

<sup>4</sup> INSEE, 2020, « L'école et ses sortants – 2020 » ([www.insee.fr/fr/statistiques/5351747](http://www.insee.fr/fr/statistiques/5351747)).

autre équipe de recherche (Bibard *et al.* 2016) : 46 % des jeunes de leur échantillon (n = 492) ont été déscolarisé-e entre un et trois ans, 65 % ont redoublé au moins une fois. Si le premier chiffre n'a pas son équivalent dans les données publiques, les chiffres du ministère de l'éducation nationale indiquent que 24 % des élèves de troisième présentaient un retard d'au moins un an à la rentrée 2013 (Mattenet, Sorbe, 2014).

Ces résultats mettent en évidence des difficultés scolaires présentes pour une part importante des jeunes sous main de justice (absence d'inscription scolaire ou de formation, mais aussi des situations d'absentéisme très prononcé). C'est un indicateur supplémentaire des difficultés rencontrées par cette population, s'ajoutant donc aux difficultés sociales déjà importantes. Si ce constat est bien fait par les éducateur-trice-s, le travail sur cette question est particulièrement difficile. Tout d'abord, les moyens et la nature de leur travail les amènent à sélectionner certaines situations qu'ils/elles vont traiter prioritairement. Il s'agit bien de situations et non d'individus : ce sont des moments spécifiques et dès que la situation est « stabilisée », ils/elles vont privilégier le suivi d'autres jeunes. Nous allons voir que la notion de « place » manquante permet de comprendre les situations scolaires qui vont être considérées comme prioritaires. Des désordres scolaires importants seront une autre raison pour inclure la scolarité dans l'intervention.

## **Quand la scolarité pose problème : d'abord trouver une place**

Le travail sur la scolarité n'est que partiellement sous le contrôle de l'éducateur-trice, qui va identifier ce qui est le plus important selon la situation du/de la jeune ou selon l'injonction du juge. Concernant la question scolaire ou de la formation, le magistrat peut indiquer la nécessité pour le/la jeune de suivre « de façon régulière » une scolarité ou une formation professionnelle « jusqu'à sa majorité ». Ces objectifs peuvent être complétés par l'évaluation faite par les éducateur-trice-s au début ou au cours de la mesure. Les situations les plus urgentes, où la scolarité et la formation peuvent figurer parmi les objets de travail les plus importants, sont celles des jeunes qui n'ont pas de statut reconnu (ni en formation, ni scolarisé-e-s et, pour les plus de 16 ans, sans emploi). L'objectif va être de leur trouver une place. La visée d'un retour en formation ou à l'école est d'autant plus compliquée qu'il s'agit le plus souvent de jeunes qui sont le plus éloigné-e-s du monde scolaire, cette distance s'étant installée tôt dans leur scolarité. Pour ceux/celles qui ne sont plus sous obligation scolaire (au-delà de 16 ans), le travail va s'orienter vers une recherche de formation, voire d'emploi. Toutefois, les emplois décrochés sont souvent précaires, et peuvent rendre difficile la reprise d'une formation :

« Généralement quand ils sont en emploi, c'est soit [*via* leur famille], soit livreur. Alors là, c'est compliqué de lutter... Quand ils ont besoin d'argent, ils ont besoin d'argent ! Et j'en ai un, il gagne à peu près 2 000 € par mois, c'est compliqué de le mettre en formation, il a sa vie, il a 19 ans ! C'est son choix aussi ! » (Marie, éducatrice, 38 ans.)

S'agissant de jeunes inscrit-e-s dans un établissement scolaire ou une formation, pour lequel-le-s on n'a pas relevé d'absentéisme marquant, l'accompagnement des éducateur-trice-s concerne peu la scolarité. Ces situations sont considérées comme non préoccupantes et comme idéales comparées aux autres. Une attention particulière pourra être portée aux moments de transition, lorsque des décisions liées à l'orientation se posent, mais sans toutefois vraiment les anticiper.

« Ceux [qui sont scolarisés], je vais pas intervenir. Sauf s'ils ont besoin de moi, ils le savent. Autrement, je les embête pas. » (Medhi, éducateur, 45 ans.)

C'est lorsque des difficultés importantes sont connues, tels un fort absentéisme (bien au-delà du seuil des quatre demi-journées d'absence fixé par l'éducation nationale) ou des problèmes de comportement identifiés par l'équipe enseignante, que la question scolaire va s'immiscer dans le travail éducatif et que l'on tentera de résoudre ces difficultés particulières. Ces situations ne sont pas toujours repérées au début de la mesure et les précisions peuvent venir progressivement en fonction des rendez-vous.

« Y en a un, il est en lycée. Et quand je prends rendez-vous avec la CPE [conseillère principale d'éducation], je me rends compte qu'elle le connaît pas du tout. Qu'elle a jamais fait attention à ses absences, nombreuses. Et elle s'en rendait compte devant moi. L'assistante sociale n'en avait pas connaissance non plus. » (Katia, éducatrice, 40 ans.)

La connaissance progressive de la situation peut réorienter le travail. La situation évoquée par Katia montre que ces échanges peuvent être aussi bénéfiques aux établissements scolaires.

Ainsi, les professionnel-le-s usent de typologies informelles (situation stabilisée ou place à trouver) pour adapter leur pratique, prioriser les situations, et déterminer leurs attentes vis-à-vis du/de la jeune au sujet de sa situation scolaire ou de formation. Pour mieux comprendre ce choix et la mise à l'écart de cette question, dès lors qu'elle ne semble pas poser problème, il est nécessaire de revenir sur le travail des éducateur-trice-s de la PJJ et ses contraintes. Jonglant avec nombre de situations, ils/elles ne l'effectuent que de manière intermittente, ce qui limite leurs capacités d'action.

## **Un travail éducatif intermittent**

Le travail en milieu ouvert recouvre plusieurs dimensions, qui peuvent inclure l'aide à la décision judiciaire en recueillant des éléments d'information et d'analyse relatifs à la situation des mineur-e-s, la mise en œuvre des décisions civiles et pénales, l'aide aux familles, ou encore l'organisation d'actions qui visent le « développement personnel », « l'intégration sociale » et « l'insertion professionnelle » du/de la jeune. Pour chaque situation, le travail sur l'acte délinquant et « l'affaire » judiciaire sont au cœur de la mesure établie par le juge. Puis l'accompagnement peut aborder le rapport à la loi, la transgression, les activités illégales, les relations sociales, l'indépendance, la santé, le logement, la scolarité, la formation, l'insertion, la famille, etc. Ce travail quotidien a un caractère dispersé (Datchary, 2004), du fait de tâches hétérogènes et concomitantes, de dossiers gérés en parallèle, dans des temporalités qui se superposent (le début et la fin des suivis ont lieu à des moments très variés, et les étapes de certains de ces suivis peuvent contraindre les autres selon les échéances et les requêtes judiciaires) [Sallée, 2016, p. 121].

La place accordée à l'école et à la formation en milieu ouvert dépend de sa priorité estimée parmi l'ensemble des objets de travail, mais également des moyens et du temps que les éducateur-trice-s peuvent lui accorder. Devant répartir leurs interventions entre les différentes situations dont ils/elles ont la charge, les éducateur-trice-s n'ont que peu de moments à consacrer à chaque jeune, et ces derniers peuvent être espacés. Cet étirement du temps commence avec la



première étape de l'évaluation, qui sert à établir les objectifs de travail à partir de ce qui a été déterminé par le juge. Lors de la prise en main d'une situation, les éducateur-trice-s disposent ordinairement de peu d'éléments. Les informations et les contacts manquent, ils/elles ne savent pas toujours si ni où le ou la jeune est inscrit-e. La situation de François rend compte de ce temps parfois allongé du diagnostic.

Lorsque l'éducatrice reçoit son dossier, elle découvre un jeune de 16 ans dont le père est absent et la mère sans emploi. D'après cette dernière, François déclare une scolarité « normale, ça se passe bien, vers 12, 13 de moyenne ». À la première rencontre avec la mère, l'éducatrice constate qu'il n'est plus inscrit dans son lycée et qu'il a un emploi non déclaré de livreur. Lors des premiers entretiens, l'éducatrice et le jeune s'entendent pour dire que son orientation ne convient pas et décident de prendre un rendez-vous au centre d'information et d'orientation (CIO) pour identifier d'autres orientations possibles et souhaitées. Un mois plus tard, au CIO, l'éducatrice découvre que François est déjà venu un an auparavant, mais qu'il ne s'était pas rendu aux rendez-vous qui avaient été fixés. À la fin de l'entretien, ils décident de prendre un rendez-vous dans un service territorial éducatif d'insertion (STEI), dépendant de la PJJ, deux semaines plus tard. Le jour venu, l'éducatrice apprend qu'il est en garde à vue après avoir commis une agression. Elle rencontre ensuite des difficultés pour le contacter, elle se rendra pour la première fois à son domicile et découvrira une situation de grande précarité (du fait de l'état du logement, mais aussi de sa mère, seule, qui consomme beaucoup d'alcool – le jeune dira qu'il s'occupe souvent d'elle quand elle s'endort dans le couloir de l'immeuble). L'éducatrice décide de recentrer son intervention sur cette situation de précarité et parvient à planifier un nouveau rendez-vous trois mois et demi plus tard. La veille du rendez-vous, le jeune aura une rage de dents et ne pourra pas se rendre au STEI. Cette période coïncide avec une procédure d'expulsion du domicile, sa mère n'ayant pas de revenus et ayant accumulé du retard dans le paiement du loyer. Tout en continuant à se focaliser sur la situation de précarité, mettant de côté l'objectif de formation, la question du logement deviendra alors l'objet principal du suivi.

Dans cette situation, les étapes et les rendez-vous sont régulièrement repoussés et étirent les démarches qui permettraient de viser une formation, en adéquation avec le souhait du jeune. Par ailleurs, la découverte par « à-coups », et sur un temps long, des difficultés rencontrées par le jeune et sa mère opère une modification régulière des objectifs avant que les précédents aient pu se concrétiser en actions : un passage au CIO pour postuler dans une formation de droit commun, puis une prise en charge dans un service dépendant de la PJJ qui cherche à « préparer » le jeune pour une formation à travers des ateliers et des activités scolaires, professionnels, culturels et sportifs et, enfin, l'amélioration de la situation de grande pauvreté. Sur une durée observée de six mois, les diverses temporalités (de l'éducatrice et de son service, du jeune et de sa famille, du STEI) ne correspondent pas toujours et participent à l'allongement dans le temps de ces épisodes, déjà espacés entre eux.

L'activité de chaque éducateur-trice se configure en fonction du nombre de jeunes suivi-e-s. Ordinairement, un-e éducateur-trice à temps plein est responsable du suivi de 25 mineur-e-s, mais peut aller au-delà si le service décide d'intégrer dans la sélection une partie des mesures qui sont dans la liste d'attente (dans notre enquête, le nombre maximum de suivis d'un service était de 32). Afin de mieux comprendre comment cela se traduit en termes de temps pour chaque

situation, nous avons étudié le nombre mensuel de contacts qui sont établis avec chaque jeune par un-e professionnel-le (souvent par téléphone ou lors d'un rendez-vous). Nous avons analysé les traces des rendez-vous laissés par quatre professionnel-le-s dans les dossiers dont ils/elles ont la charge sur une année scolaire (il ne s'agit ici que de leurs propres interventions, des jeunes peuvent être aussi suivi-e-s par d'autres professionnel-le-s). Nous avons comptabilisé une moyenne de 1,23 contact par mois par jeune, et une médiane de 1. Ces mesures de tendance centrale<sup>5</sup> ne permettent pas de se rendre compte de la disparité des situations, l'étendue du nombre de contacts allant de 0 à 5. Parmi les jeunes, certain-e-s sont peu vu-e-s par ces professionnel-le-s, parce qu'ils/elles ne sont pas joignables, parce qu'ils/elles sont placé-e-s, incarcéré-e-s<sup>6</sup> ou dans une situation suffisamment stable pour ne pas nécessiter de suivi pendant cette période.

Le temps disponible pour chaque jeune est contraint, limité, et autorise un traitement et une attention seulement par intermittence. Le suivi de la situation de François montre bien que les contraintes et la dispersion de l'intervention ralentissent le diagnostic et que les objectifs peuvent être remis en question à l'étape suivante. Ce rythme contraste avec les attendus du monde scolaire qui requiert de réagir à des moments précis. D'autres éléments, événements familiaux ou judiciaires viennent fragiliser encore davantage le travail de l'éducateur-trice et les parcours scolaires.

Le rythme d'intervention sur chaque situation est donc d'abord établi à partir de l'ensemble des situations, la charge de travail qu'elles nécessitent, le temps et la fréquence que le ou la professionnel-le peut et choisit d'y accorder. L'accompagnement va alors être focalisé sur certaines situations, identifiées comme prioritaires, ou certains éléments de ces situations, selon des critères d'urgence ou de préoccupation. Si le temps éducatif est intermittent et ralenti, il est également mis à mal par le poids de la contrainte pénale.

## **Un travail ambivalent entre éducation et contrainte pénale**

Par une exploration des différents lieux de la PJJ, Nicolas Sallée a mis en évidence l'ambivalence de ce travail historiquement fondé sur une dimension éducative, mais qui ne s'est jamais départi de la contrainte pénale. La tendance s'est accentuée depuis la fin des années 1990 : recentrage sur le pénal, augmentation des mesures probatoires (requérant un travail de contrôle plus important), réduction des mesures d'assistance éducative (prise en charge par des associations habilitées), ou encore disparition progressive des suivis des jeunes majeur-e-s (Sallée, 2016). Le travail éducatif, nécessitant un temps long, est contraint et limité par les démarches judiciaires qui se déploient sur un temps plus court et génèrent des ruptures défavorables au travail éducatif. Parmi les situations rencontrées lors de cette recherche, la situation de Sarra est

---

<sup>5</sup> La moyenne et la médiane synthétisent l'ensemble des valeurs sur un indicateur central, mais ne renseignent pas l'étendue de la dispersion des valeurs.

<sup>6</sup> En étant placé-e-s ou incarcéré-e-s, les jeunes sont aussi suivi-e-s par d'autres professionnel-le-s qui peuvent contribuer à l'élaboration d'un projet d'insertion ou de formation, les rendez-vous avec le milieu ouvert sont moins réguliers, mais maintenus.

particulièrement représentative de cette contrainte qui restreint, voire empêche, le travail éducatif.

Sarra a 15 ans, elle est suivie par l'unité depuis l'âge de 13 ans, et a été identifiée comme étant en grande difficulté scolaire dès son entrée en sixième. En cinquième, sa participation à une altercation déclenche un contrôle judiciaire assorti d'une exclusion de l'établissement. Le magistrat la place chez une tante maternelle dans un autre département. Elle change d'établissement scolaire, mais sa scolarisation ne reprendra qu'un mois plus tard. Son logement déclaré vétuste, elle est alors placée en famille d'accueil à la fin de l'été. Elle change à nouveau de département et d'établissement scolaire (elle ne sera scolarisée qu'en octobre). Elle ne suit pas en classe, est souvent absente. Marie, son éducatrice, vise alors la rescolarisation à temps plein et entreprend une médiation pour que Sarra puisse retourner au domicile familial. Elle y parvient, Sarra change alors à nouveau de département et d'établissement scolaire. Elle est admise en classe relais, à la demande de son éducatrice, « pour qu'elle soit chouchoutée, il y a un plus petit nombre, ça a permis un peu d'apaisement ». À son retour en classe ordinaire, de nouveaux incidents se produisent, qui génèrent un placement dans une nouvelle famille d'accueil. Elle retourne dans le deuxième département, mais est scolarisée dans un nouvel établissement scolaire (le cinquième, toujours à la suite d'une décision judiciaire). Elle est orientée en classe de troisième générale, puis intègre une troisième en préparation professionnelle. Ses absences s'accumulant, elle passe devant un conseil de discipline en octobre et, en février, les absences perdurant ainsi que des « problèmes de comportement », un deuxième conseil de discipline l'exclut. Elle est ensuite rescolarisée dans un autre établissement, dans une nouvelle classe relais. Considérant ses difficultés scolaires, l'éducatrice va diriger son action sur une orientation professionnelle pour viser une entrée dans l'emploi. La situation scolaire se dégrade (en raison d'absences et de difficultés scolaires), ainsi que la situation familiale (il y a des tensions, Sarra fuguera plusieurs fois), ce qui rendra difficile le travail sur l'orientation professionnelle. Lors des rendez-vous suivants, après avoir renoncé à travailler sur la scolarité, l'éducatrice va abandonner l'objectif de l'entrée en formation ou de l'accès à l'emploi et va se concentrer sur la participation à des activités organisées dans le service (séjour en montagne, apprentissage du tennis, organisation d'un repas dans une brasserie). Elle va également essayer de l'inscrire dans des dispositifs de la PJJ, notamment un STEI. Les mesures éducatives judiciaires dont Sarra fait l'objet, tout comme celles de François, bien que tous les deux soient encore sous obligation scolaire, ne mentionnent pas un quelconque objectif de scolarisation ou de formation.

Les difficultés rencontrées par Sarra, ainsi que les procédures judiciaires, génèrent des ruptures qui étirent le temps, amènent à répéter des étapes d'adaptation et de socialisation qui mettent à mal la scolarité (et par la même occasion le travail éducatif engagé), l'éloignant progressivement des voies ordinaires puis de l'école elle-même. De plus, on voit ici que ces ruptures amènent à travailler sur l'apaisement et la stabilité dans le parcours scolaire plutôt que d'envisager la suite et l'orientation, alors que c'est au collège que se pensent et se préparent les démarches d'orientation. Cette intermittence implique de pouvoir rattraper après coup la temporalité scolaire et ses échéances, ce qui est rarement possible. Par ailleurs, plusieurs événements ont lieu entre les rendez-vous et rendent les décisions prises difficiles à tenir. Le suivi est donc mis à mal,

et l'éducatrice revoit régulièrement ses objectifs : avoir une scolarité régulière en parcours ordinaire, être rescolarisée, participer aux activités de l'UEMO.

Cette situation rend compte de la façon, mise au jour par Marc Bessin, dont le temps judiciaire s'accélère au détriment du temps éducatif. Au cours d'une recherche sur les décisions prises par les juges, il montre que celles-ci sont marquées par une tendance à l'anticipation et viennent « à l'encontre d'une conception éducative de la justice des mineurs, qui table sur un temps long pour aider ses jeunes justiciables à grandir dans leur famille, malgré les difficultés qu'ils rencontrent » (Bessin, 2006). Par ailleurs, la temporalité scolaire peut imposer des étapes et des rendez-vous qui requièrent une régularité et une réactivité pour ne pas les manquer. Il est donc non seulement nécessaire d'être familier de ces démarches, mais également disponible pour y répondre aux moments requis. Lorsque les temporalités (celle de la mesure et celle de l'école) s'accordent difficilement, elles fragilisent les objectifs posés. La situation de Sarra est particulièrement éclairante sur la scansion des fragilisations et la révision régulière des objectifs du suivi.

## **Conclusion**

La question scolaire à la PJJ demeure complexe parce que le statut d'élève de ces mineur-e-s doit se définir et s'incarner au cœur et au cours de temporalités judiciaires, éducatives et scolaires parfois difficilement conciliables, pour les jeunes eux/elles-mêmes comme pour les institutions. Les temporalités judiciaires peuvent être courtes et établies par une propension à agir dans l'urgence, indifférentes aux temporalités scolaires et aux temps longs du travail éducatif qui demandent une anticipation et impliquent de pouvoir réagir à des moments précis. Cela rappelle les désajustements entre les dispositifs de remédiation de décrochage scolaire et les temporalités de leur public mis en évidence dans nos travaux (Denecheau *et al.*, 2015). Ces derniers montrent que, dans le champ éducatif, l'action publique peut se traduire par des ensembles d'actions dont les temporalités ne sont pas toujours concordantes entre elles, et qui se déroulent souvent sur des temps relativement courts au regard des temps longs où sont ancrées les difficultés qu'elles sont censées réduire ou résoudre. Par ailleurs, les procédures judiciaires ne suivent pas le calendrier scolaire et génèrent des ruptures (de l'espace de socialisation, de la scolarité) comme on peut en observer dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance (Denecheau, 2013). Ces procédures peuvent fragiliser la scolarité et la formation, et générer des distances qui éloignent progressivement ou brutalement du circuit ordinaire – dans des ateliers ou classes relais, des orientations vers des filières à bas niveau d'exigence, voire hors de toute forme scolaire, par exemple lors des exclusions.

À travers le prisme de la question de la scolarité et de la formation, cette recherche montre que le travail éducatif, s'il est à temps plein pour le ou la professionnel·le de la PJJ, s'avère intermittent pour chaque jeune. Ainsi l'attention éducative ne peut empêcher Sarra de s'éloigner progressivement de l'école ni François d'envisager des étapes intermédiaires avant la formation initialement visée. Cela ne permet pas de s'ajuster aux autres temporalités, comme celles du monde scolaire et des dispositifs de formation, et met à mal l'accompagnement, particulièrement dans sa dimension éducative. L'enjeu est pourtant de taille pour cette population, déjà marquée

par une disqualification sociale puis scolaire que la prise en charge n'arrive pas toujours à réduire, obérant de ce fait les possibilités scolaires et de formation.

Ces résultats viennent confirmer les quelques études déjà menées sur le sujet et contribuent à une meilleure compréhension des tensions à l'œuvre dans le travail des éducateur-trice-s PJJ, notamment sur la scolarité. Sans être systématiques, les difficultés scolaires sont fréquentes pour les jeunes suivi-e-s par la PJJ, et elles se cumulent avec des situations sociales particulièrement précaires. Comme beaucoup d'autres interventions socio-éducatives, le suivi de la PJJ en milieu ouvert se superpose au suivi parental, en ajoutant une catégorie d'acteurs à celles qui interviennent déjà sur les questions éducatives. Pour cette frange d'acteurs, il semble que l'éducabilité des jeunes ne fasse aucun doute, et c'est un objet de préoccupation, entre autres du fait des difficultés souvent présentes dès le début de la mesure, mais le travail éducatif, pris dans ses contraintes de temps et de moyens, s'avère limité dans ses capacités à les réduire.

De ce travail intersectoriel (entre champ scolaire, travail social, intervention sociale, etc.), on attend de plus en plus des partenariats ou des alliances (Morel, 2020). À leur sujet, la littérature pointe les enjeux et les difficultés à atteindre une concertation et une cohérence de l'ensemble des actions éducatives pour qu'elles puissent agir positivement sur les situations (Blaya *et al.*, 2019). Cette contribution montre que les différentes temporalités doivent également pouvoir s'accorder, afin que les uns ne soient pas perpétuellement à essayer de « courir » après les autres, et que les interventions socio-éducatives puissent assurer une action éducative durable et régulière.

## **Bibliographie**

**Bessin M.**, 2006, « L'urgence au sein de la justice des mineurs : un exemple de la dé-temporalisation de l'intervention sociale », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [en ligne], n° 1.

**Bibard D., Borrelli C., Mucchielli L., Raffin V.**, 2016, *La délinquance des mineurs à Marseille. 500 jeunes suivis par la Protection Judiciaire de la Jeunesse*, Les rapports de recherche de l'Observatoire, n° 9, Observatoire régional de la délinquance et des contextes sociaux, Maison méditerranéenne des sciences de l'homme, Université Aix Marseille, CNRS.

**Blaya C.**, 2012, « L'association de l'absentéisme et du décrochage scolaire avec la délinquance est-elle pertinente ? », in Gilles J.-L. *et al.* (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang, p. 21-40.

**Blaya C., Tièche Christinat C., Angelucci V.** (dir.), 2019, *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives*, Louvain-la-Neuve, EME éditions.

**Bourquin J.**, 2007, « La difficile émergence de la notion d'éducabilité du mineur délinquant », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, Hors-série, p. 111-127.

**Datchary C.**, 2004, « Prendre au sérieux la question de la dispersion au travail. Le cas d'une agence de création d'événements », *Réseaux*, n° 125, p. 175-192.

**Denecheau B.**, 2013, *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre. La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux Segalen.

**Denecheau B., Houdeville G., Mazaud C.** (dir.), 2015, *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, L'Harmattan.

**DEPP**, 2018, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation, et la recherche*, Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, DEPP.

**Esterle M.**, 2015, « Qui rate un cours vole un bœuf ? Les liens entre (non) fréquentation scolaire et délinquance », *Les cahiers dynamiques*, n° 63, p. 42-49.

**Jarjoura G. R.**, 1993, « Does dropping out of school enhance delinquency involvement ? Results from a large-scale national probability sample », *Criminology*, n° 2, vol. 31, p. 149-172.

**Mattenet J.-P., Sorbe X.**, 2014, « Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves », *Note d'information DEPP*, n° 36.

**Moignard B.**, 2008, *L'école et la rue : fabriques de délinquance. Recherches comparatives en France et au Brésil*, Paris, PUF.

**Morel S.** (dir.), 2020, *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*, Louvain-la-Neuve, Academia/L'Harmattan.

**Mucchielli L.**, 2014, *Sociologie de la délinquance*, Paris, Armand Colin.

**Sallée N.**, 2016, *Éduquer sous contrainte. Une sociologie de la justice des mineurs*, Paris, Éditions de l'EHESS.

**Teillet G.**, 2021, « Une justice pénale pour mineur-e-s doublement sélective », *Déviance et société*, n° 4, vol. 45, p. 519-550.

**Yvrel J.-J.**, 2015, « La scolarité c'est pas le problème... », *Les cahiers dynamiques*, n° 63, p. 140-148.

## L'auteur

Benjamin Denecheau est maître de conférences en sciences de l'éducation, université Paris-Est Créteil, LIRTES (UR7313). [CV HAL](#)

Thèmes de recherche : éducation ; dispositifs éducatifs ; inégalités socio-scolaires ; interventions socio-éducatives ; ruptures scolaires ; marges de l'école.

Version acceptée pour publication de l'article paru dans *Agora débats/jeunesses* n°93 sous la référence suivante :

Denecheau, B. (2023). La Protection judiciaire de la jeunesse face à la scolarité des mineur-e-s sous main de justice. Un travail intermittent sur une question marginalisée. *Agora débats/jeunesses*, (93), 7-22. <https://doi.org/10.3917/agora.093.0007>